

"Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert." Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung

Artmann, Michaela

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Artmann, M. (2019). "Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert." Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3129>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

"Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert." Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung

Michaela Artmann

Keywords:

Theorie-Praxis-Bezug; Lehrer*innenbildung; Hochschullehrende; epistemologische Überzeugungen; Grounded-Theory-Methodologie; problemzentriertes Interview; Fallanalyse

Zusammenfassung: Wie wissenschaftliches Wissen und schulpraktisches Können mit Blick auf (späteres) professionelles Lehrer*innenhandeln besser miteinander verschränkt werden können, ist eine zentrale Frage der Lehrer*innenbildung, die im Zuge der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge und der Einführung universitär begleiteter Praxisphasen aktuell verstärkt diskutiert wird. Im vorliegenden Beitrag rekonstruiere ich auf der Basis problemzentrierter Interviews die Perspektive von Hochschullehrenden auf das sog. Theorie-Praxis-Problem. Dabei zeigt sich, dass die Dozierenden grundlegende Aussagen über ihre Überzeugungen zum Wissenserwerb in der Lehrer*innenbildung machen. Diese epistemologischen Überzeugungen stützen sich zum einen auf ihre Beobachtungen und Wahrnehmungen studentischen Lernens in praxisorientierten Lehr-Lern-Settings, zum anderen sind sie durch die jeweiligen fachdisziplinären Hintergründe der Lehrenden beeinflusst. In Abhängigkeit von Problemattribution und Lehr-Lern-Überzeugungen entwickeln die Dozierenden unterschiedliche didaktische Lösungsansätze, die an verschiedenen (personellen, curricularen, institutionellen) Ebenen ansetzen. Mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie konnte ein Modell *epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung* entwickelt werden, mit dem sich Bedingungen, Einflusskontexte, Strategien und Konsequenzen dieser Überzeugungen beschreiben lassen.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung: zum Wissenserwerb in der Theorie-Praxis-relationierten Lehrer*innenbildung](#)
- [2. Die Interviewstudie: Kontext, Daten und methodisches Vorgehen](#)
- [3. Vom offenen Kodieren zum theoretischen Modell](#)
- [4. Epistemologische Zugänge der Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem](#)
 - [4.1 Das Modell epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung](#)
 - [4.1.1 Erfahrungsbasierte Charakterisierungen von Lehramtsstudierenden](#)
 - [4.1.2 Fachdisziplinärer Hintergrund und Wissenschaftsverständnis](#)
 - [4.1.3 Epistemologische Überzeugungen bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung](#)
 - [4.2 Fallbeispiel D11](#)
 - [4.3 Epistemologische Überzeugungen im Fallvergleich](#)
- [5. Fazit](#)
- [Literatur](#)
- [Zur Autorin](#)
- [Zitation](#)

1. Einleitung: zum Wissenserwerb in der Theorie-Praxis-relationierten Lehrer*innenbildung

Seit Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge erfolgt die universitäre Lehrer*innenbildung immer weniger ausschließlich als *learning for work*, sondern – nicht zuletzt durch die Einführung ausgedehnter Praxisphasen innerhalb des Studiums – immer stärker auch als *learning at work*. Hintergrund ist die bis heute aktuelle Forderung nach einer verstärkten Theorie-Praxis-Relationierung, da durch eine zu wenig anwendungsbezogene Wissensvermittlung lediglich "träges Wissens" erzeugt würde (GRUBER, MANDL & RENKL 2000; KLIEME et al. 2003; NEUWEG 2007, 2016; WAHL 2008). Nach wie vor ungelöst ist jedoch die Frage, *wie* Wissen und Erfahrung aus Universität und Schule (besser) miteinander verschränkt werden können und *welche* Wissensinhalte dabei konkret vermittelt werden sollen, um professionelles berufliches Handeln vorzubereiten. Damit gilt das sog. Theorie-Praxis-Problem, obschon "letztlich uralte" (HAAS 2005, S.15), nach wie vor als neuralgischer Punkt der Lehrer*innenbildung (ASSBECK 2016). [1]

Einigkeit besteht in der Lehrer*innenbildungsforschung lediglich darüber, dass ein bloßes Mehr an Praxis¹ (bereits) in der universitären Lehrer*innenbildung nicht ausreicht, um eine intensivere Theorie-Praxis-Relationierung zu erzielen (HEDTKE 2003; WERNET & KREUTER 2007). Vielfältige Hoffnungen richten sich stattdessen auf die im Zuge der Modularisierung der Lehrer*innenbildung programmatisch geforderte Entwicklung und Anwendung neuer Lehr-Lern-Formate, einschließlich universitär begleiteter Praxisphasen (KMK 2004; MSB NRW 2010; MÜLLER, PAECHTER & REBMANN 2008). Entsprechend wurden bzw. werden in den einschlägigen Publikationen vielfältige didaktische Konzepte vorgestellt und diskutiert, die zunehmend auch zum Gegenstand empirischer Untersuchungen werden (ARTMANN & HERZMANN 2018; SCHÜSSLER et al. 2017; WEYLAND & WITTMANN 2017). Ein Großteil der aktuellen Studien konzentriert sich in Input-Output-Designs auf die Messung von individuellem Wissens- und Kompetenzerwerb (KÖNIG et al. 2016; KRAMER, KÖNIG, KAISER, LIGTVOET & BLÖMEKE 2017; KUNTER, LINNIGER, SCHULZE-STOCKER, KUNINA-HABENICHT & LOHSE-BOSENZ 2013). Andere empirische Arbeiten untersuchen unter einer kommunikativ-interaktiven Perspektive, wie in universitären und schulpraktischen Lernformaten Theoriewissen und unterrichtliche Praxis relationiert werden (ARTMANN, HERZMANN, HOFFMANN & PROSKE 2017; KUNZE 2017; SCHÜPBACH 2007). Ein Desiderat bleiben bislang jedoch empirische Arbeiten, die die Perspektive der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen auf die Prozesse des Wissenserwerbs fokussieren: Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen in der Relationierung von Theorie und Praxis berichten die Hochschullehrenden, die Lehrkräfte an den Ausbildungsschulen und die Lehramtsstudierenden selbst? Welche Gelingensbedingungen, welche Lösungsansätze sehen sie aufgrund ihrer eigenen Lehr-Lern-Erfahrung? [2]

1 Der Begriff "Praxis" bezieht sich in diesem Beitrag auf die schulische Praxis, wenn nicht ausdrücklich von universitärer oder wissenschaftlicher Praxis die Rede ist.

Darüber hinaus fehlen bislang Untersuchungen, die sich mit subjektiven Theorien zu Wissen und Wissenserwerb in universitären Lehr-Lern-Settings – insbesondere in solchen mit Theorie-Praxis-Bezug – sowie deren Bedeutung für Wissensvermittlung und studentisches Lernen beschäftigen. Nach ZINN (2013) besitzen Individuen persönliche Überzeugungen und Vorstellungen darüber, wie Wissen strukturiert und aufgebaut ist und wie es erworben wird. Diese subjektiven Theorien werden im deutschsprachigen Raum zumeist als *epistemologische Überzeugungen* bezeichnet. In der (vorwiegend pädagogisch-psychologischen) Forschung wurden, angestoßen durch PERRY (1970), zahlreiche theoretische Rahmenmodelle entwickelt, die sich mit generellen epistemologischen Überzeugungen und deren Entwicklung auseinandersetzen. Insbesondere zu dem von SCHOMMER (1990) entwickelten Modell mit fünf voneinander unabhängigen Dimensionen (Struktur, Sicherheit und Quelle von Wissen sowie Kontrolle und Geschwindigkeit von Wissensaneignung) findet sich ein breites Spektrum an Forschung². [3]

Trotz allgemeiner Kritik an der begrifflichen und theoretischen Unschärfe des dahinterliegenden Konstrukts werden epistemologischen Überzeugungen (als subjektiven Theorien) zumindest teilweise handlungsleitende und handlungssteuernde Funktionen zugeordnet (DANN 1994; WAHL 1979; ZINN 2013). Diese gelten insbesondere im Kontext von Lernen und Lehren als "bedeutsam und folgenreich" (MÜLLER et al. 2008, S.2) und besitzen damit eine "besondere Relevanz für die Lehr-Lernforschung" (S.1). Empirische Arbeiten (bisher nahezu ausschließlich) zum schulischen Lernen verweisen darauf, dass epistemologische Überzeugungen bei der Steuerung von Lernprozessen durch die Lehrenden wirksam werden. So führen MÜLLER et al. bspw. aus, dass "eine Vorstellung von Wissen als 'einzelne Bausteine' sich eher in der Vermittlung von reinem Faktenwissen statt in der Darstellung von komplexen, vernetzten Sachverhalten" (a.a.O.) ausdrücke. DUBBERKE, KUNTER, McELVANY, BRUNNER und BAUMERT (2008) berichten zudem, dass die Transmissions-Überzeugungen³ von Lehrkräften nicht nur für die Unterrichtsgestaltung, sondern auch für die (Mathematik-)Leistungen ihrer Schüler*innen bedeutsam sind. Darüber hinaus konnte belegt werden, dass die Überzeugungen der Lehrenden – mittels entsprechender Lehrentscheidungen und Vermittlungsstile – auch die Überzeugungen der Lernenden zu Wissen und Lernen maßgeblich prägen (DUBBERKE et al. 2008; HOFER 2001; ZINN 2013). [4]

Für die Lehrer*innenbildung, insbesondere für diejenige mit intensiviertem Theorie-Praxis-Bezug, stehen diesbezügliche Untersuchungen – unter Berücksichtigung der spezifischen institutionellen Rahmung universitärer Lehr-Lern-Settings – noch aus. Obschon epistemologische Überzeugungen in der psychologischen und pädagogischen Forschung zunehmend Aufmerksamkeit finden (MAYER & ROSMAN 2016; MOSCHNER, GRUBER & die

2 Zu den vielfältigen theoretischen Rahmenmodellen und ihren Begrifflichkeiten siehe ausführlicher HOFER (2004), MÜLLER et al. (2008) sowie MOSCHNER et al. (2005).

3 Unter Transmissionsüberzeugung verstehen DUBBERKE et al. (2008, S.194) die Vorstellung, dass Lernen ein Prozess der "Transmission" des Wissens von der Lernperson zu den Lernenden ist – im Gegensatz zu einem Verständnis von Wissen als subjektive Konstruktion.

STUDIENSTIFTUNGSARBEITSGRUPPE EPI 2005), existieren hierzu bisher nur wenige empirische Arbeiten in der Lehrer*innenbildung. Diese beziehen sich zudem entweder ausschließlich auf die Überzeugungen (angehender) Lehrer*innen bzgl. schulischen Lernens (DUBBERKE et al. 2008; GEBAUER, MÖNIG & BOS 2017) und/oder verfolgen domänenspezifische (überwiegend naturwissenschaftliche oder mathematische, in geringem Maße auch bildungswissenschaftliche) Ansätze (BIRKE, ROSMAN & MAYER 2016; MERK, CRAMER & BOHL 2016; ROTT, LEUDERS & STAHL 2014; URHAHNE 2006). Darüber hinaus fokussieren sie stärker auf die Natur des *Wissens* als auf die Natur des *Lernens* (SCHOMMER 1990), wobei sie insbesondere Überzeugungen zu Sicherheit, Struktur und Quelle von Wissen in den Blick nehmen (siehe z.B. MERK, SCHNEIDER, SYRING & BOHL 2016 zur Domänen-, Theorie- und Kontextspezifität epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden). Epistemologische Überzeugungen von *Hochschullehrenden* in der universitären Lehrer*innenbildungsphase werden bisher noch gar nicht in den Blick genommen⁴. Dennoch bezieht sich die vorliegende Arbeit insofern auf die o.g. Literatur, als diese grundsätzlich auf einen starken Einfluss epistemologischer Überzeugungen auf Wissensvermittlung und Lernleistungen auch im Kontext der Lehrer*innenbildung (MAYER & ROSMAN 2016; MÜLLER et al. 2008) verweist. Ziel dieses Beitrags ist es jedoch, aus der von Hochschullehrenden berichteten universitären Praxis deren epistemologische Überzeugungen bezüglich der Verschränkung von Theorie- und Praxiswissen in der Lehrer*innenbildung zu rekonstruieren. [5]

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen innerhalb der Interviewstudie skizziert (Abschnitt 2 und 3), um anschließend Analysen und Befunde bezüglich der Zugänge der befragten Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem darzustellen (Abschnitt 4). Die empirischen Ergebnisse werden im Fazit schließlich noch einmal resümiert und diskutiert (Abschnitt 5). [6]

2. Die Interviewstudie: Kontext, Daten und methodisches Vorgehen

Gegenstand der hier vorgestellten (Teil-) Untersuchung⁵ sind problemzentrierte Interviews mit Hochschullehrenden des Modellkollegs Bildungswissenschaften an der Universität zu Köln. Im Rahmen dieses Projekts entwickelten die Dozierenden gemeinsam mit Schullehrkräften und Studierenden ein bildungswissenschaftliches Curriculum mit Lehr-Lern-Formaten zur reflexiven Verzahnung von Theorie und Praxis und zur Begleitung von Praxisphasen in den Bachelor-/Master-Lehramtsstudiengängen. Die Studierenden verbrachten über vier Semester hinweg mindestens einen Tag pro Woche in einer der

4 DAURA TOYOS (2014) beschäftigt sich mit zwar mit epistemologischen Überzeugungen von Hochschullehrenden, bezieht sich dabei jedoch auf studentisches Lernen in *medizinischen* Studiengängen.

5 Diese ist Teil meines Forschungsprojekts zum Aufbau Professionellen Lehrer*innenwissens in der universitären Lehrer*innenbildung, das, ausgehend von aktuellen Wissensdiskursen (siehe dazu ausführlicher HOFER 2012), die Sicht der an der Lehrer*innenbildung Beteiligten (Hochschullehrende, kooperierende Schullehrkräfte, Lehramtsstudierende) auf das Theorie-Praxis-Problem bzw. den Wissenserwerb in theorie-praxis-relationierten Lehr-Lern-Formaten der Lehrer*innenbildung untersucht.

kooperierenden Schulen. Ihre schulpraktischen Beobachtungen und Erfahrungen reflektierten sie gemeinsam mit den Hochschullehrenden und den Schullehrkräften in den Seminaren des Modellkollegs (ARTMANN & HERZMANN 2016; ARTMANN, MICHALAK & ROHR 2012). [7]

Um die persönlichen Sichtweisen der Teilnehmer*innen des (Gesamt-) Projekts auf das o.g. Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung zu erheben, habe ich mich für problemzentrierte Interviews (PZI) nach WITZEL (2000; siehe auch WITZEL & REITER 2012) entschieden. Diese Interviewform dient explizit der Erfassung individueller Perspektiven auf eine "gesellschaftlich relevante Problemstellung" (WITZEL 2000, §4) und gibt der befragten Person die Möglichkeit, ihre persönliche Problemsicht einschließlich subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen zu entfalten. Basierend auf das im Annäherungsprozess an die Thematik erworbene Vorwissen wurden offene Fragen zur Anregung von Narrationen 1. bezüglich des persönlichen Verständnisses von Theorie- und Praxiswissen sowie 2. bezüglich eigener Vorstellungen idealer Theorie-Praxis-Bezüge in der Lehrer*innenbildung entwickelt. Der offene Leitfaden diente jedoch lediglich der Vorstrukturierung (und ggfs. Stützung des Gesprächs); die Interviewführung erfolgte zurückhaltend und mit Schwerpunkt auf narrative Sequenzen der interviewten Person sowie deren spezifische Relevanzsetzungen. Als erzählungsgenerierende Impulse wurden die Interviewpartner*innen bspw. nach eigenen Erfahrungen in der Lehrer*innenbildung gefragt oder um ein (ggfs. imaginiertes) Beispiel für eine gelungene Verschränkung von Theorie und Praxis gebeten⁶. [8]

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte nicht im Sinne des *theoretical sampling* (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]), sondern bezog sich auf das dem Forschungsprojekt zugrundeliegende (Lehr-) Projekt Modellkolleg Bildungswissenschaften bzw. die (begrenzte) Gruppe der daran beteiligten Akteur*innen. Von den insgesamt 17 Hochschullehrenden stellten sich 14 für ein Interview zu Verfügung. In der Interviewauswertung, für die WITZEL (2000) in Abhängigkeit von Erkenntnisinteresse und thematischem Bezug verschiedene Auswertungsmethoden vorschlägt, habe ich mich aufgrund des umfangreichen Datenmaterials und für eine erste inhaltliche Strukturierung zunächst für ein thematisch fokussiertes Vorgehen entschieden: Danach wurden in Einzelfallanalysen prägnante Interviewaussagen paraphrasiert und verdichtet, um im anschließenden Fallvergleich fallübergreifende, zentrale Themen herauszuarbeiten (BÖHM, LEGEWIE & MUHR 2008; WITZEL 2000). Für die Perspektive der Hochschullehrenden, auf die sich dieser Beitrag konzentriert, habe ich zur weiteren, vertiefenden Analyse die Kodiervorgang der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) verwendet (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]), da sich bereits bei den ersten Analysen der Interviews dieser Akteur*innengruppe abzeichnete, dass deren Antworten besonders komplex und vielschichtig sind. Ausschlaggebend für die methodische Entscheidung war insbesondere, dass das Kodieren der GTM nicht "bloß der Klassifikation oder Beschreibung der

6 Ein Erzählimpuls zum eigenen Theorieverständnis lautete bspw.: "Was können Theorien aus Ihrer Sicht für Lehrerinnen und Lehrer leisten? Inwiefern können Theorien nützlich sein für das Lehrerhandeln bzw. den Schulalltag?"

Phänomene" (STRAUSS 2004, zit. nach MEY & MRUCK 2011, S.22) dient, sondern explizit dem Verstehen von Sinnzusammenhängen und Konzepten, "die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen" (a.a.O.). [9]

Von den insgesamt 14 Dozierenden-Interviews wurden für diese vertiefende Analyse sechs Interviews ausgewählt. Die Auswahl der ersten beiden betrachteten Interviews erfolgte nach eher inhaltlich-pragmatischen Gesichtspunkten: So wurden aus den Interviews, bei denen ein erster inhaltlicher Zugriff einen vergleichsweise hohen Elaborationsgrad des Gegenstands versprach⁷, zunächst zwei Interviews ausgewählt, die in ihren Narrationen zur eigenen Theorie-Praxis-relationierten Lehrerfahrung eine auffallend große inhaltliche Tiefe und Differenziertheit zeigten (STRÜBING 2018). In Orientierung an die Auswertungsschritte der GTM wurden in diesen beiden Interviews im ersten offenen Kodierschritt sukzessive Kodes gebildet, über die nach dem Prinzip des ständigen Vergleichens mithilfe von Kodenotizen und Memos eine Benennung erster, subjektnaher Konzepte erfolgte. Diese wurden zu Kategorien verdichtet und abstrahiert sowie über "generative Fragen" (*Was, wer, wie, wann, ...?*; MEY & MRUCK 2011, S.39) auf ihre Bedeutung geprüft (vgl. auch STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]). Auf diese Weise konnte schließlich ein erstes Bedingungsgefüge für den Zugang der Interviewten zum Theorie-Praxis-Problem identifiziert werden, das eine Art Dreischritt aus den folgenden Kategorien darstellt: 1. Problemattributierung, 2. Lösungsansatz und 3. Rollen- und Aufgabenzuschreibung in der Lehrer*innenbildung. [10]

Insbesondere über die Kodierung der Eingangssequenzen der Interviews zeigte sich, dass die Interviewpartner*innen ihre (unterschiedlichen) Problemattributierungen für das Theorie-Praxis-Problem über ihre Seminarbeobachtungen bzw. ihre Beobachtungen bzgl. des Umgangs der Studierenden mit ihren Praxiserfahrungen in den Begleitseminaren vornehmen. Die Problemattribuierungen wiederum sind maßgeblich für die im weiteren Interviewverlauf entwickelten hochschuldidaktischen Lösungen sowie Rollen- und Aufgabendefinitionen (siehe dazu genauer Abschnitt 4.3.). Durch inhaltliche Kontrastierung dieses ersten Bedingungsgefüges wurden dann vier weitere Interviews ausgewählt, anhand derer zunächst die in den beiden ersten Interviews erstellten Kodes und Kategorien geprüft und z.T. reformuliert wurden. Dabei zeigte sich, dass sich durch das Sampling nicht nur (wie beabsichtigt) die Variation der Problemattribuierungen und Lösungsansätze vergrößerte, sondern auch das Spektrum der fachlichen Hintergründe der Befragten, da in den nun sechs ausgewählten Interviews fünf verschiedene Fachdisziplinen vertreten sind⁸. [11]

7 Die Dauer der Dozierenden-Interviews lag zwischen ca. einer halben und anderthalb Stunden. Diese deutliche Differenz ergab sich weniger durch die nur in geringem Maße erforderlichen Veränderungen oder Anpassungen des zugrunde gelegten Leitfadens oder durch unterschiedliche Interviewführungen (alle Interviews wurden von mir selbst durchgeführt), als vielmehr durch die sehr heterogene Gruppe unterschiedlich erfahrener Hochschullehrer*innen und Lehrkräfte.

8 Inwiefern dies bedeutsam für die Zugänge der Dozierenden zur Theorie-Praxis-Relationierung ist, wird in Abschnitt 3 in den Ausführungen zu den fachdisziplinären Hintergründen der Befragten erläutert.

Im Rahmen der (weiteren) axialen Kodierung erfolgte dann in allen ausgewählten Interviews sukzessive die Einordnung der generierten Kategorien in Zusammenhangsmuster unter Zuhilfenahme des Kodierparadigmas von STRAUSS und CORBIN (1996 [1990]). Wie MEY und MRUCK (2011) ausführen, existieren inzwischen eine ganze Reihe von Verfahrensvorschlägen und Auslegungsversuchen innerhalb der GTM. Nicht zuletzt aufgrund des umfangreichen Datenmaterials, aber auch mit Blick auf die Entwicklung eines empirisch fundierten theoretischen Modells, das die Hintergründe, Absichten und Ziele der Akteur*innen in einem Beziehungsgefüge darstellen lässt (KELLE 2011), habe ich mich für den eher strukturierenden Zugang im Sinne des Kodierparadigmas entschieden. Dabei konnte über die relationalen Ordnungskategorien *Bedingungen*, *Kontext*, *Strategien* und *Konsequenzen* des identifizierten zentralen Phänomens der epistemologischen Überzeugungen ein Bedingungsgefüge identifiziert werden, das in der abschließenden Phase des selektiven Kodierens zu einem abstrakteren Modell verdichtet wurde. [12]

Um den Analyseprozess exemplarisch nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die Kodierschritte, die zur Entwicklung des Modells führten, in Grundzügen skizziert. Dabei gilt es zu beachten, dass diese Kodierschritte nicht, wie hier zu Erklärungszwecken vereinfacht dargestellt, in einer linearen, voneinander getrennten Abfolge eingesetzt wurden; sie erfolgten vielmehr, wie von STRAUSS und CORBIN (1996 [1990]) beschrieben, im Laufe des Auswertungsprozesses in Form von (induktiven und deduktiven) Hin- und Herbewegungen. [13]

3. Vom offenen Kodieren zum theoretischen Modell

Alle Dozierenden schildern im Laufe ihrer Interviews Schwierigkeiten, die sie im Umgang der Studierenden mit ihren Praxiserfahrungen beobachteten. Diese Interviewpassagen wurden im offenen Kodieren zunächst kleinschrittig-sequenziell Zeile für Zeile (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]; STRÜBING 2018) betrachtet und kodiert⁹. Dabei wurden erste Konzepte identifiziert, die jeweils ein bestimmtes Phänomen im studentischen Praxiszugang repräsentieren (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]). Dozent*in D4¹⁰ schildert beispielsweise, dass die Studierenden "wenig ausprobierend, also relativ konservativ, und großes Vertrauen den Lehrern gegenüber habend, also auch da nicht konfliktfreudig, aber so dieses Anlernverhältnis durchaus akzeptierend" (Z.393-396)¹¹ an ihre Praxisschulen gingen. Diese Aussage verweist auf eine rollenbezogene Anpassung der Studierenden an ihre schulischen Ausbilder*innen, die einen eigenen, kritischen Praxiszugang verhindert; sie lässt sich als *Prägung durch eigene Rollenzuschreibung* konzeptualisieren. Dozent*in D1 beschreibt den

9 Zur Vergabe von In-vivo- und geborgten Codes siehe STRAUSS und CORBIN (1996 [1990]).

10 Aus Gründen der Anonymisierung sowie der besseren Lesbarkeit werden alle befragten Hochschullehrenden im Text als "Dozent*in" bezeichnet. Hierin sind selbstverständlich Personen jeden Geschlechts eingeschlossen. Darüber hinaus werden für die Dozierenden Codes angegeben, die eine Nummerierung des Interviews enthalten: D1 steht bspw. für die erste, D4 für die vierte interviewte Person aus der Gruppe der Dozierenden,

11 Die angegebenen Zahlen beziehen sich auf die Zeilennummerierung der jeweiligen Interviewtranskripte.

studentischen Umgang mit Praxiserfahrungen dagegen so: "Ja, was sie bei den Schulpraktika lernen, ist das, was sie bereits kennen. Das sind vertraute Muster und diese vertrauten Muster werden zu eingeschliffenen Mustern und später machen sie das weiter, was sie eh schon kennen" (Z.538-540). Die Aussage, dass die Studierenden in ihrem späteren Lehrerhandeln das fortsetzen, was ihnen aus ihrer Schulzeit bekannt ist, verweist auf ein (dahinter liegendes) Konzept, dass sich als *Prägung durch eigene Schulbiographie* benennen lässt¹². All diesen in den untersuchten Interviews identifizierten Konzepten ist gemeinsam, dass sie die Studierenden in ihrem Umgang mit Praxiserfahrungen charakterisieren. Sie lassen sich daher zu der übergeordneten Kategorie *Erfahrungsbasierte Charakterisierung von Studierenden* gruppieren (siehe Abbildung 1, vgl. auch PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2014). [14]

Im weiteren axialen Kodieren wurde diese Kategorie mithilfe des paradigmatischen Modells (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]) auf ihre Beziehungen zu anderen (analog entwickelten) Kategorien geprüft. Dabei zeigte sich ein Zusammenhang der Kategorie *Erfahrungsbasierte Charakterisierung von Studierenden* mit der Kategorie *Problemattribuierungen*: Die befragten Dozierenden leiten die Gründe, die sie für Schwierigkeiten beim Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrer*innenbildung sehen, aus den o.g. studentischen Charakterisierungen ab. Dozent*in D1 bspw. folgert im Interview aus der Beobachtung, dass die Studierenden ihre Praxiserfahrungen aufgrund ihrer eigenen schulbiographischen Prägung nicht in Frage stellen, eine generelle mangelnde Bereitschaft der Lernenden zur wissenschaftlichen Reflexion. Da sich die Kategorien *Erfahrungsbasierte Charakterisierung von Studierenden* und *Problemattribuierungen* in allen untersuchten Interviews auf ähnliche Weise miteinander verbunden zeigen, lässt sich hier ein erstes Bedingungsgefüge identifizieren.

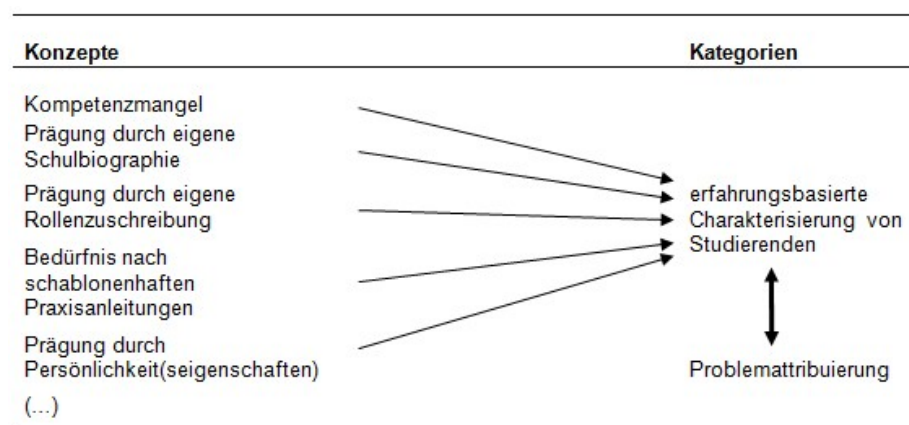


Abbildung 1: Schritte der axialen Kodierung am Beispiel der Kategorien *Erfahrungsbasierte Charakterisierung von Studierenden* und *Problemattribuierungen* [15]

¹² Interviewausschnitte, die in ihren Aussagen vielschichtig sind, wurden bei der Kodierung in mehrfacher Hinsicht ausgedeutet bzw. zu unterschiedlichen Konzepten verdichtet. Zu Erklärungszwecken konzentriert sich der hier exemplarisch dargestellte Kodierprozess auf die (ersten Schritte der) Entwicklung der Kategorie *Erfahrungsbasierte Charakterisierungen von Studierenden*.

Beim selektiven Kodieren schließlich wird über das In-Beziehung-Setzen aller zuvor entwickelten Kategorien die Kernkategorie als das zentrale Phänomen der Handlungen bzw. Narrationen herausgearbeitet (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]). Neben den oben genannten Kategorien *Erfahrungsbasierte Charakterisierung von Studierenden* und *Problemattribuierung* konnten mit den Kategorien *Fachdisziplinärer Hintergrund*, *Wissenschaftsverständnis*, *Epistemologische Überzeugungen bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung*, *Identifikation notwendiger Lehr- und Lernschritte* und *Umsetzung in didaktische Lehr-Lern-Formate* (siehe dazu ausführlicher Abschnitt 4.1) weitere bedeutsame, immer wiederkehrende Phänomene in den Aussagen der Dozierenden zum Theorie-Praxis-Problem identifiziert werden. Die Kategorie *Epistemologische Überzeugungen bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung* erwies sich insofern als das "Herzstück des Integrationsprozesses" (S.101) als sich alle anderen Kategorien – dem paradigmatischen Modell folgend in ihrer Bedeutung als ursächliche oder kontextuelle Bedingungen, als Handlungsstrategien oder Konsequenzen – auf diese Kernkategorie beziehen (siehe dazu ebenfalls ausführlicher Abschnitt 4.1). [16]

Das auf diese Weise herausgearbeitete relationale Gefüge bildet nach MEY und MRUCK (2011, S.35) "die neue (substantive) Theorie", hier um das zentrale Phänomen *Epistemologische Überzeugungen bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung*. Über das sequenzielle Ordnen der in den Kategorien abgebildeten einzelnen Handlungs-, Wahrnehmungs- und Entscheidungsbestandteile ließ sich ein handlungstheoretisch begründetes Modell erstellen (KELLE 2011), mit dessen Hilfe die Eigenschaften der epistemologischen Überzeugungen der Dozierenden erzählend beschrieben werden können (STRAUSS & CORBIN 1996 [1990]). Dieses Modell wird nachfolgend detailliert vorgestellt. [17]

4. Epistemologische Zugänge der Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem

Um eine möglichst hohe Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Modellentstehung zu erzielen, werde ich das entwickelte Modell im Folgenden über drei Zugänge darstellen: Zunächst skizziere ich es auf einer von den Interviewdaten abstrahierten Konzeptebene und gebe dabei einen Überblick über die Kern- und Unterkategorien in ihrem relationalen Gefüge. Danach stelle ich ein Fallbeispiel unter Verwendung des modell-kategorialen Vokabulars vor und veranschauliche schließlich charakteristische Merkmale des Modells anhand eines Fallvergleichs. [18]

4.1 Das Modell epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung

Durch die Analyse der Dozierendeninterviews im Sinne des paradigmatischen Modells konnten zunächst ursächliche Bedingungen und Kontexte benannt werden, die die Zugänge der Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem evozieren und beeinflussen. Hieraus habe ich die Kernkategorie

"Epistemologische Überzeugungen bezüglich Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung" gebildet. Ausgehend von diesen Überzeugungen entwickeln die Lehrenden wiederum Strategien und Konsequenzen in Form spezifischer didaktischer Vorstellungen hinsichtlich geeigneter universitärer Lehr-Lern-Settings. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die zentralen Kategorien des *Modells epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung* einschließlich deren Funktionen innerhalb des Bedingungsgefüges.

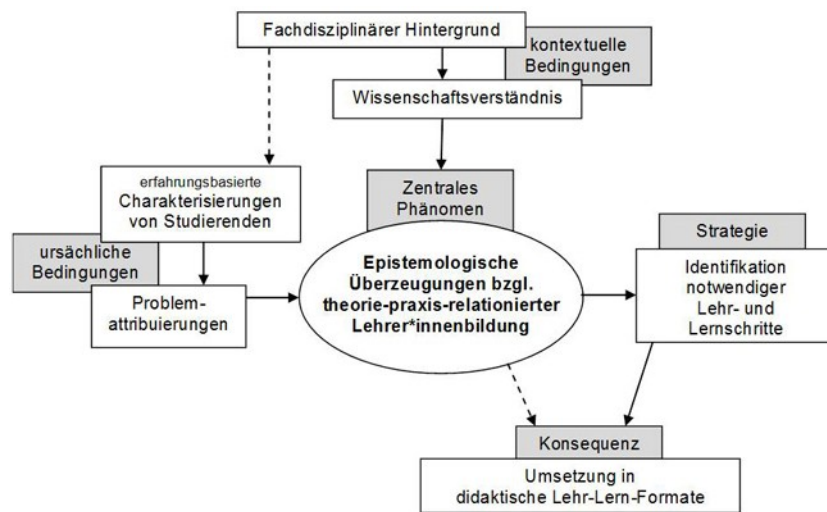


Abbildung 2: Modell epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung [19]

Dieses Modell wird im Folgenden zunächst in verdichteter Form vorgestellt. [20]

4.1.1 Erfahrungsbasierte Charakterisierungen von Lehramtsstudierenden

In ihrer Annäherung an das Theorie-Praxis-Problem stützen sich die befragten Hochschullehrenden auf eigene Beobachtungen in der universitären Lehre und nehmen dabei Zuschreibungen in Form von *erfahrungsbasierten Charakterisierungen der Lehramtsstudierenden*¹³ vor. In diese Charakterisierungen fließen insbesondere ihre Wahrnehmungen ein, wie Studierende in Lehr-Lern-Formaten mit Theorie-Praxis-Bezug arbeiten und wie sie dort mit ihren Praxiserfahrungen umgehen. Aus diesen Einschätzungen leiten die Hochschullehrenden unterschiedliche *Problemattribuierungen* als ihre persönlichen Erklärungen für den (noch) nicht ausreichenden Theorie-Praxis-Bezug der Studierenden bei deren Reflexionen schulischer Praxis ab. Ausgehend von diesen Problemzuschreibungen entwickeln sie unterschiedliche *epistemologische Überzeugungen* bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung. Diese beziehen sich insbesondere darauf, an welcher Stelle des Lernprozesses die Studierenden welche Unterstützung benötigen. [21]

13 Die in Abbildung 2 dargestellten Kategorien sind zur leichteren Nachvollziehbarkeit im Text kursiv gesetzt.

4.1.2 Fachdisziplinärer Hintergrund und Wissenschaftsverständnis

Wie in Abschnitt 2 beschrieben, lehren die im Rahmen des Projekts befragten Dozierenden in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der Lehrer*innenbildung und vertreten dabei unterschiedliche Disziplinen wie pädagogische Psychologie, Sonderpädagogik, Schulpädagogik und Schulforschung, Lehr-Lern-Forschung, interkulturelle Pädagogik etc. Diese unterschiedlichen *fachdisziplinären Hintergründe* formen jeweils spezifische *Wissenschaftsverständnisse*, die als eigene "Wissenschaftsphilosophien" (SODIAN, THOERMER, KIRCHER, GRYGIER & GÜNTHER 2002, S.195) insbesondere wissenschaftstheoretische Fragen berühren, wie z.B.: Wie kommt Wissenschaft zu (neuen) Erkenntnissen? Warum werden Theorien ggfs. wieder geändert oder verworfen? Was können Theorien (nicht) erklären? Können empirische Daten durch verschiedene Theorien erklärt werden? Etc. [22]

Diese Wissenschaftsverständnisse wiederum fließen in die o.g. epistemologischen Überzeugungen bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung ein, und zwar als grundsätzliche subjektive Theorien darüber, wie Lehramtsstudierende lernen bzw. wie sie lernen sollten. In Abhängigkeit von den jeweils favorisierten Wissenschafts- und/oder fachwissenschaftlichen Theorien¹⁴ lassen sich die in den Interviews identifizierten Überzeugungen der Dozierenden zunächst allgemein unterteilen in 1. eher konstruktivistisch geprägte Zugänge, die studentisches Lernen als eigenständige Suche nach Erklärungen und Problemlösungen verstehen, und 2. eher induktivistische Zugänge, die das Lernen als Sammeln wissenschaftlicher Fakten begreifen, die dann in der Schulpraxis gewissermaßen angewendet werden¹⁵. Entsprechend dieser grundlegenden Ausrichtungen differenzieren die Hochschullehrenden ihre epistemologischen Überzeugungen weiter aus (s. Abschnitte 4.2 und 4.3). [23]

Dass das jeweilige fachdisziplinär geprägte Wissenschaftsverständnis der Hochschullehrenden in bzw. mit der Lehrer*innenbildung auch auf eine spezifische Form des Studiums trifft und sich mit dieser intensiv auseinandersetzt, wird insbesondere in den Interviews mit den Dozierenden deutlich, die nicht aus der Schulpädagogik, sondern bspw. aus der Psychologie oder Soziologie kommen. Hier zeigt sich, dass das jeweilige fachwissenschaftliche Wissen der Hochschullehrenden bei der Einpassung in das (kompetenzorientierte) Lehramtsstudium immer auch auf seinen praktischen Anwendungsbezug bzw. seinen "Nutzen" für den Lehrer*innenberuf geprüft wird. Die daraus entstehenden "Reibungen" bilden sich auch in der Charakterisierung der Lehramtsstudierenden ab, wenn bspw. deren Lernbedürfnisse, -verhalten und/oder -prozesse bei der Aneignung von (abstrakteren) Theorien mit denen der Nicht-Lehramtsstudierenden verglichen werden. [24]

14 So bezeichnet sich bspw. Dozent*in D4 selbst als POPPER-Anhänger*in, Dozent*in D11 nennt FOUCAULT "den besten Weltverstehrer" und betont insbesondere die Relevanz der kritisch-konstruktivistischen Pädagogik von REICH.

15 Siehe DUBBERKE et al. (2008, S.194) zu "Transmissions-Überzeugungen" von Lehrkräften.

4.1.3 Epistemologische Überzeugungen bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung

Wie in Abschnitt 2 beschrieben, wurden die Hochschullehrenden im Interview dazu angeregt, Vorstellungen (idealer) universitärer Aneignungs- und Vermittlungsprozesse als ihre Antworten auf das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung zu entwickeln. In ihren Lösungsansätzen stützen sie sich, wie oben geschildert, zum einen auf ihre Erfahrungen mit bzw. Wahrnehmungen von den Lernenden unter der Fragestellung: Aus welchen Gründen gelingt den Studierenden der Theorie-Praxis-Bezug nicht (ausreichend) und welche Unterstützung bräuchten sie daher? Zum anderen sind ihre epistemologischen Überzeugungen durch ihre jeweilige fachwissenschaftliche "Sozialisation" geprägt und fokussieren insbesondere die Frage nach Bedeutung und Funktion von Theorie(n) in einer Theorie-Praxis-relationierten Lehrer*innenbildung. Über (im Datenmaterial erkennbare) Hin- und Herbewegungen zwischen beiden Zugängen entwickeln die Hochschullehrenden grundlegende Vorstellungen darüber, wie Theorie und Praxis ihrem Verständnis nach aufeinander aufbauen bzw. ineinandergreifen und in welcher Reihenfolge welches (theoretische, empirische, praktische ...) Wissen demzufolge an die Studierenden vermittelt werden sollte. [25]

Diese Vorstellungen führen schließlich zur *Identifikation notwendiger*, aufeinander aufbauender *Lehr- und Lernschritte* sowie deren *Umsetzung in didaktische Lehr-Lern-Formate* als konkrete(re) Lösungsansätze des Theorie-Praxis-Problems (vgl. Abschnitte 4.2 und 4.3). [26]

4.2 Fallbeispiel D11

Die folgende Fallbeschreibung soll exemplarisch verdeutlichen, wie sich die zuvor allgemein dargestellten Kategorien des *Modells epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden* auf der Ebene meiner Interviewdaten wiederfinden. Zur Orientierung verwende ich auch hier das modell-kategoriale Vokabular. Das Fallbeispiel wurde deshalb ausgewählt, weil es besonders detaillierte und eindruckliche Daten für die relevanten Kategorien liefert und daher im Auswertungsprozess auch die ersten Impulse für die Entwicklung des Modells gab. [27]

Bei der Schilderung eigener Erfahrungen mit Theorie-Praxis-relationierten Formaten im Modellkolleg Bildungswissenschaften sowie in der Lehrer*innenbildung allgemein nimmt Dozent*in D11 insbesondere den Umgang der Projektstudierenden mit ihren Erlebnissen und Eindrücken aus den Kooperationsschulen in den Blick. D11 stellt fest, dass die Student*innen "sehr unterschiedlich damit umgegangen" (Z.144) seien und attribuiert deren Verhalten unmittelbar mit persönlichkeitsbezogenen Merkmalen:

"Zum einen¹⁶ ist beobachtbar, dass immer so ein bisschen die Persönlichkeit, die ja schon, wenn die Leute hier hinkommen, deutlich gebildet ist, die Persönlichkeit der Leute doch einen sehr starken Einfluss auf die Art und Weise hat, wie sie mit den Praxiserfahrungen umgehen. Wenn jemand eher (..) auch mit (..) viel selbstkritischen Fragen zu tun hat, dann wird (..) die Person dann auch eher dahin etwas unsicher in der Schule agieren. Die Leute, die von vornerein eher selbstsicher kommen und die, die (..) haben das ein bisschen leichter" (Z.146-153).¹⁷ [28]

Für D11 sind demnach die Persönlichkeitsmerkmale Selbstsicherheit bzw. (Neigung zur) Selbstkritik bedeutsam für das Agieren der Studierenden im Praxisfeld Schule. Diese Beobachtung bzw. Wahrnehmung erweitert die Dozent*in im weiteren Interviewverlauf zu *Charakterisierungen der Lehramtsstudierenden*. Dabei ordnet D11 die Studierenden – anhand exemplarischer Student*innen – quasi-typisierend drei Gruppen zu: 1. die sehr engagierten Studierenden, die sich aber (zu) viel mit selbstkritischen Fragen beschäftigten, 2. die Studierenden, die allgemein unsicher seien und 3. die Studierenden mit "einem mittleren, ausgeglichenen Temperament" (Z.158), die selbstsicher in die Schulpraxis gingen. Für die Dozent*in hat die jeweilige Gruppenzugehörigkeit (bzw. das damit assoziierte Persönlichkeitsmerkmal) auch Konsequenzen für die Art und Weise, wie die Studierenden ihre Praxiserfahrungen im Seminar bearbeiten. So konstatiert D11, die "Selbstsicheren" sähen wenig Sinn in einer theoriebezogenen Reflexion von Praxissituationen, da sie dächten: "Ich weiß schon, was ich will und (*) wie es so läuft" (Z. 159-160). Die Dozent*in erinnert sich an Konfrontationen mit einer solchen Studentin in ihrem Modellkolleg-Seminar:

"Und da war es dann eher so, dass ... ich kann mich noch gut im ersten Semester daran erinnern ... oder das, wo es hieß: 'Ach, wir müssen immer reflektieren, was soll das überhaupt?' [...] Und wo wir dann bei dem ersten Gespräch¹⁸ also regelrecht gestritten haben, was das denn sollte" (Z.160-165). [29]

Die selbstkritischen und unsicheren Studierenden nutzten hingegen die Reflexion eher zur eigenen Festigung und zur (Selbst-) Bestätigung ihres schulischen Handelns: "Und bei den anderen dann eher so eine Stabilisierung und zu lernen: Ah, ich kann das" (Z.170-171). Für D11 sollten theoriegeleitete Reflexionen von Praxissituationen jedoch nicht zuletzt der eigenen Perspektivenerweiterung dienen – und zwar durchaus auch durch die Irritation subjektiver "Gewissheiten". Die *Problemattribuierung*, die die Dozent*in daher für das Theorie-Praxis-Problem

16 Da dem Satzbeginn "Zum einen" im weiteren Gesprächsverlauf kein "zum anderen" folgt (auch implizit nicht), bleibt diese persönlichkeitsbezogene Attribution – zumindest im Interview – auch die einzige Erklärung von D11 für den unterschiedlichen Umgang der Studierenden mit Praxiserfahrungen.

17 Hinweis zu den verwendeten Transkriptionssymbolen: (..) steht für eine Pause, wobei die Punkte innerhalb der Klammer die Länge der Pause in Sekunden wiedergeben. (*) symbolisiert ein Hörersignal (z.B. "hm") der zuhörenden Person. [...] steht für eine Kürzung des Zitats. Besonders betonte Silben sind durch Großbuchstaben gekennzeichnet (DRESING & PEHL 2015).

18 Die Dozent*in bezieht sich hier auf das im Modellkolleg Bildungswissenschaften implementierte Mentoring mit seinen regelmäßig stattfindenden sog. persönlichen Entwicklungsgesprächen (ARTMANN & HERZMANN 2016).

in der Lehrer*innenbildung aus ihren erfahrungsbasierten (Studierenden-) Zuschreibungen insgesamt ableitet, ist eine zumeist eingeschränkte Bereitschaft der Lehramtsstudierenden zu kritischer, theoriegeleiteter Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen. Diese Problemattribuierung fließt in ihre *erste epistemologische Überzeugung* ein, nach der deshalb zunächst den angehenden Lehrer*innen die Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Theoriewissens deutlich gemacht werden müsse. Denn Grundlage jeglichen professionellen Lehrer*innenhandelns ist für D11 die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien, deren umfassende Relevanz die Dozent*in für den Berufsalltag von Lehrer*innen betont: "Also, ohne Theorien läuft GAR nichts. Das ist für mich vollkommen klar" (Z.223). Für die theoriebasierte Reflexion von Praxis als ein wichtiger Teil des professionellen Lehrer*innenhandelns ist D11 daher wichtig, dass die Studierenden begreifen:

"Denn ich muss ja, wenn ich [...] den Gegenstand Praxis, also das, was ich beobachtet habe in meinem Praktikum oder in der Schule, wenn ich den versuche zu reflektieren, muss ich den ja erst mal analytisch aufbereiten, und wenn ich das nicht vor dem Hintergrund eines theoretischen Wissens tue, dann ist das nichts" (Z.255-261). [30]

Hätten Studierende dies verstanden, dann stiege auch ihre Bereitschaft zur theoriebasierten Reflexion, wie D11 in der oben zitierten Konfliktsituation erlebt habe:

"Und das fand ich ganz interessant, im letzten Gespräch bin ich dann noch einmal darauf zurückgekommen [...] und dann sagte sie dann so: 'Ja, doch ...' Das hätte, wäre für sie sehr wichtig gewesen zu begreifen, was das eigentlich für sie bedeutet und ... Da ist also mehr so eine Sensibilisierung in Gang gekommen, die sich dann auch durchaus positiv auf [...] den Umgang in den Praktika ausgewirkt hat" (Z.165-170). [31]

Fachdisziplinär ist D11 in der Bildungsforschung angesiedelt und beschäftigt sich neben erziehungs- und bildungsgeschichtlichen Themen insbesondere mit wissenschaftstheoretischen Ansätzen (z.B. kritischer Rationalismus, konstruktivistische Ansätze, HABERMAS' Theorie des kommunikativen Handelns etc.). Daneben äußert die Dozent*in großes Interesse an der Psychoanalyse als "Grundlagenwissen zu Beziehungsdynamiken" (Z.385f.). Als Bildungsforscher*in, die sich explizit mit der Rolle von Theorie(n) im Erkenntnisprozess beschäftigt, erläutert D11 im Verlauf des Interviews auch ihr *Wissenschaftsverständnis*. Demnach besitze Theorie vor allem drei Funktionen: 1. Sie informiere über den Gegenstand und befähige überhaupt erst, über diesen zu sprechen, 2. sie reguliere, indem sie erlaube, Handlungen im Nachhinein (aus einer gewissen Distanz) reflexiv zu überdenken und 3. sie definiere Anschlussstellen zum Dialog mit anderen Theorien sowie – wenn auch eingeschränkter – zu Praxissituationen und zur Empirie. Um eine Theorie dieser Güte zu erhalten, müsse die Theoriebildung erfolgen über die Stufen: 1. Alltagstheorie – diese sei im Wesentlichen unreflektiert, 2. Theorie der Praktiker*innen – diese sei systematisch zwar bereits komplett, aber noch nicht versprachlicht bzw. lediglich

alltagsversprachlicht, sowie 3. wissenschaftliche Theorie, die dann auch intersubjektiv verfügbar sei. Dieses Wissenschafts- bzw. Theorieverständnis prägt die folgende *zweite epistemologische Überzeugung* von D11: Unverzichtbare Voraussetzung für die "Theoriearbeit" der Studierenden sei deren Auseinandersetzung mit den eigenen Alltags- oder Arbeitstheorien zu Schule und Unterricht: Die Studierenden müssten zunächst verstehen, dass ihre diesbezüglichen subjektiven Theorien bereits wissenschaftliche Bestände enthielten, die "als Allgemeingut in die Köpfe abgesunken sind" (Z.268-269). Denn wenn "[...] die Studierenden begreifen, dass sie alle gar nicht theorielos durch das Leben gehen, sondern ohnehin schon an alles theoretisch herangehen" (Z.252-254), könnten sie zum einen ihre Vorbehalte gegenüber Theorie(n) verlieren. Zum anderen könnten sie erkennen, dass ihre Alltagstheorien noch wenig Aufklärungs- und Analysekraft besäßen und durch wissenschaftliche Theorien auf eine andere Ebene gehoben werden müssten. Die kritische Erarbeitung der eigenen, nach D11 zumeist "vorbewussten" Arbeitstheorien ist für die Dozent*in deshalb ein unerlässlicher Schritt zur Vorbereitung bzw. Ermöglichung studentischer Theorie-Praxis-Bezüge. [32]

Aus diesen als epistemologische Überzeugungen formulierten obligatorischen Vorbedingungen für studentisches Lernen in Theorie-Praxis-Formaten – nämlich 1. der Vermittlung der Bedeutsamkeit theoretischen Wissens für Praxisreflexionen an die Studierenden sowie 2. der (selbst-) reflexiven Beschäftigung mit den studentischen Alltagstheorien bezüglich schulischer Praxis – leitet die Dozent*in eine Abfolge *notwendiger Lehr-Lern-Schritte* für die praxisbezogene Lehrer*innenbildung ab: [33]

An deren Anfang müsse 1. die Bildung eines Theoriebegriffs durch die Studierenden stehen, denn: "[...] wenn nicht irgendwie dieser Begriff von Theorie gebildet ist, dann werden die [die Studierenden, Anm. d. Verf.] immer das Gefühl haben, dass die ohne Theorien auskommen" (Z.283-284). Zugang zu – und damit wichtiger Bestandteil der – Theoriebegriff-Bildung sei dabei die bereits benannte Auseinandersetzung mit den subjektiven Arbeitstheorien einschließlich der dahinter liegenden konkreten wissenschaftlichen Theorien. Über diese könnten verschiedene Ebenen und Reichweiten von Theorien thematisiert werden. [34]

Danach stehe 2. die Erarbeitung konkreter, ausgewählter Theorien, die durchaus exemplarisch erfolgen dürfe, um die Studierenden zu weiterer selbstständiger Theoriearbeit zu befähigen. Auf diese Weise könnten sich die Studierenden dann nach und nach – auch durch eigene Interessen und Bedarfe geleitet – eigenständig das theoretische Wissen aneignen, das sie zu ihrer Professionalisierung benötigten:

"[...] das ist auch exemplarisch zu studieren. Vielleicht kommt man auch (...) mit einem gewissen Zufall auf bestimmte Theorien, [...] mit denen man sich dann intensiv auseinandersetzt und sagt: 'Das hat mir jetzt viel gebracht.' Und kann sich von da aus letztlich das Ganze immer weiter erarbeiten" (Z.227-232). [35]

Den Dozierenden käme dabei jedoch zum einen die Aufgabe zu, den Studierenden Techniken und Möglichkeiten zur Erschließung theoretischer Texte zu vermitteln; zum anderen müssten sie begründet die Theorien auswählen, die beispielhaft erarbeitet werden und gleichzeitig als erste theoretische Fundierung des Professionalisierungsprozesses der angehenden Lehrer*innen dienen sollen: "Andererseits müssen WIR uns natürlich auch immer fragen, welche Theorien halten wir für so wichtig, dass wir sie als exemplarisch anbieten, denn die müssen ja auch vermittelt werden. Also das ist sicherlich eine wichtige Entscheidung" (Z.232-235). [36]

Anhand des auf diese Weise erworbenen Zugangs zu wissenschaftlichen Theorien einerseits sowie der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Alltagstheorien andererseits solle den Studierenden dann 3. die Bedeutung von (allgemein nachvollziehbaren und anschlussfähigen) Theorien für die Reflexion von Praxissituationen aufgezeigt werden:

"Und dieses Herübergehen sozusagen aus (.) vielleicht von einem subjektiven Zugang, der erfahrungsgeleitet ist, zu einer intersubjektiv verfügbaren Theorie. Also eine Theorie ist nur dann eine richtige Theorie, oder eine brauchbare, pädagogisch brauchbare Theorie, wenn sie intersubjektiv verfügbar ist, das ist klar. [...] Und dass sie [die Studierenden, Anm. d. Verf.] dann sehen, dass Reflexion nicht heißt, alltagssprachlich über Befindlichkeiten zu reden, sondern dass Reflexion ja ohne Theorie ja gar nicht funktioniert"¹⁹ (Z.241-257). [37]

Schließlich müssten die Studierenden 4. die Möglichkeit (und Unterstützung) bekommen, ebenjene Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen bzw. einzuüben:

"Was dann vielleicht notwendig wäre, ähm ... wo wir vielleicht mehr tun könnten, ist [...] Anknüpfungsmöglichkeiten herzustellen, wo tatsächlich mal exemplarisch so etwas wie Theorie geprüft werden kann. Also nicht in dem Sinne wie 'Ich gucke, ob die Theorie richtig ist', das geht ja nicht, aber einfach mal sagen kann: 'Komme ich mit dieser Theorie überhaupt irgendwie einen Schritt weiter, wenn ich mir diese Situation anschau?' (Z.498-504). [38]

Diese Überlegungen münden schließlich in konkrete *didaktische Lehr-Lern-Formate*, die hier jedoch nur kurz skizziert werden können: Die Heranführung an die Theorie ("Theorie vorstellen", Z.494) erfolgt nach D11 klassischerweise über Vorlesungen²⁰, während die Theorieaufbereitung ("Durcharbeiten", Z.497) ausschließlich im Selbststudium durch die Studierenden erfolgen könne. Für theoriegeleitete Betrachtungen von Praxis ebenso wie für eine Prüfung von Theorien an Praxis ("Leistungsfähigkeit von wissenschaftlichen Ansätzen in den Blick kriegen", Z.489) und für eine theoriegeleitete Perspektivenerweiterung der

19 Dieses Zitat findet sich (in gekürzter und leicht veränderter Form) auch im Titel dieses Artikels.

20 Das Format der Vorlesungen wird von D11 mit Nachdruck verteidigt, da die Studierenden dort – modellhaft durch die Professor*innen demonstriert – erfahren könnten, wie Theorien konsistent auch mündlich dargestellt werden können.

Praxis schlägt D11 hochschuldidaktische Formate wie das "Experten-Modelling"²¹ durch die Lehrenden sowie studentisches Lernen in Settings des forschenden Lernens vor. [39]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass D11 zum einen über ihr fachlich geprägtes Wissenschaftsverständnis, zum anderen über ihre Lehr-Lern-Erfahrungen mit Lehramtsstudierenden epistemologische Überzeugungen entwickelt, die in erste didaktische Umsetzungsideen zu einem verstärkten Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrer*innenbildung münden. [40]

4.3 Epistemologische Überzeugungen im Fallvergleich

Wie in Abschnitt 2 dargelegt, beruht das im vorherigen Kapitel exemplarisch an Fall D11 beschriebene *Modell epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung* auf der fallvergleichenden Auswertung von sechs kontrastiv ausgewählten Interviews. Im Folgenden werden das identifizierte Bindungsgefüge von erfahrungsgeleitetem, problematisierendem Blick auf studentisches Lernen, Fachdisziplin und Wissenschaftsverständnis sowie die daraus abgeleiteten epistemologischen Überzeugungen und ersten didaktischen Bearbeitungen mit den anderen fünf Fällen kurz skizziert und verglichen. [41]

Die Frage, warum der Bezug zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung nicht ausreichend gelingt, beantwortet Dozent*in D1 – ähnlich wie ihre Kolleg*in D11 – mit der mangelnden Bereitschaft vieler Studierender zur wissenschaftlichen Reflexion. Bei der Schilderung ihrer lehrbezogenen Erfahrungen nimmt D1 jedoch keine persönlichkeitsbezogenen Charakterisierungen vor, sondern hält die Prägung in der eigenen Schulzeit für so stark, dass die Studierenden ihre Praxiserfahrungen als "vertraute Muster" (Z.539) wahrnehmen, die sie von sich aus nicht infrage stellten. Zudem verfügten die Studierenden (noch) nicht über die erforderlichen Kompetenzen, um pädagogische Situationen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien zu reflektieren. Als epistemologische Überzeugung formuliert D1 entsprechend, dass Entwicklung und Einübung von Reflexionskompetenz ausreichend Zeit und kontinuierliche (Lern-) Gelegenheiten bräuchten. Auch diese Dozent*in unterstreicht die Bedeutung eines adäquaten Theoriewissens als Basis für gelingende Theorie-Praxis-Bezüge der Studierenden. Während die Bildungsforscher*in D11 jedoch die zuvorderst zu erfolgende Bildung eines Theoriebegriffs betont, um dann grundlegende Wissenschafts- und Bildungstheorien als obligatorischen Wissenskanon von Lehramtsstudierenden aufzuzählen, benennt die Sonderpädagog*in D1 mit Verweis auf ihr Lehrgebiet Integrationspädagogik deutlich praxisbezogener Theorien wie z.B. Beratungstheorien und -konzepte. Die Dozent*in begründet dies damit, dass Theorien helfen sollten, "meinen Alltag oder die Prozesse im Alltag schneller zu

²¹ Im "Experten-Modelling" des Modellkollegs Bildungswissenschaftenerfolgte, initiiert und unterstützt durch das interdisziplinär zusammengesetzte Dozierenden-Team, die Betrachtung ausgewählter pädagogischer Problemstellungen aus verschiedenen fachlichen Perspektiven (ARTMANN et al. 2012).

strukturieren oder zu durchschauen" (Z.451-452). Damit die Studierenden geeignete und ausreichende Lerngelegenheiten erhielten, um Störungsbilder und Förderbedarfe von Schüler*innen mithilfe ausgewählter praxisbezogener Theorien besser und schneller zu erkennen, formuliert D1 folgenden ersten didaktischen Lösungsansatz: Studierende sollten zum einen durch Dozierende in Form "kontinuierlicher Strukturen", die einen sukzessiven Wissens- und Kompetenzaufbau über mehrere Semester hinweg ermöglichten, angeleitet werden. Zum anderen sollten die begleitenden Praxislehrer*innen über ausreichendes theoretisches Vorwissen verfügen, um mit den und für die Studierenden "Brücken" zu bauen zwischen Theorie und Praxis. Zudem sollten die Lehrer*innen auch Einsicht in eigene Schwierigkeiten und "Sackgassen" in ihrem Unterricht sowie Bereitschaft zur eigenen Reflexion mitbringen. Die Vermittlung von Theorie- und Praxiswissen sollte entsprechend idealerweise parallel erfolgen. [42]

Dozent*in D4 sieht den Hauptgrund für das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung darin, dass die Studierenden sowohl Theorie als auch Empirie zu wenig nutzten. Die Ursache dafür liegt nach ihren Beobachtungen in der eigenen Rollenzuschreibung der Studierenden: Diese sähen sich in einem "Anlernverhältnis" mit ihren Schulmentor*innen, hätten diesen gegenüber großes Vertrauen und seien "relativ konservativ", "wenig ausprobierend" und "nicht konfliktfreudig" (Z.393-396). Als epistemologische Überzeugung formuliert die Dozent*in daher, dass es notwendig sei, diese Perspektiven zu "verwissenschaftlichen", d.h. den individuellen Studierenden- und Lehrer*innen-Perspektiven eine wissenschaftliche Perspektive gegenüberzustellen. Damit sie diese nachvollziehen könnten, müsste den Studierenden ein wissenschaftstheoretisches Grundverständnis vermittelt werden. D4 ist Psycholog*in und bezeichnet ihr Theorieverständnis als strukturalistisch. Da mit theorieimmanenten Begriffen Teile der Realität abgebildet würden, sei die wichtigste Funktion von Theorien, mithilfe dieser Begriffe die Realität auszuleuchten. Zudem geht D4 als Empiriker*in von einer intersubjektiv teilbaren Realität aus und betont: "[...] empirische Daten erlauben mir, (...) den Grad meiner Unsicherheit für zukünftiges Handeln zu reduzieren" (Z.528-529). Aus der Überlegung, mittels theoretischen und empirischen Wissens die subjektiven Zugänge der Studierenden (und der Schullehrkräfte) wissenschaftlich zu fundieren, entwickelt sie ihre ersten didaktischen Ableitungen. Darin bildet sich eine entsprechende Rollenverteilung bzgl. Universität und Schule ab: Die Dozierenden an den Hochschulen sieht D4 ausschließlich als (vornehmlich instruktionale) Theorievermittler*innen, während die Schullehrkräfte die praktischen Ansätze zur Theorie-Praxis-Verknüpfung lieferten. [43]

Dozent*in D14 beobachtet zwei Gruppen von Studierenden: Während die einen durchaus theoriebezogen arbeiteten, würden die anderen "Rezept-Wissen" mit "Tipps und Tricks" für guten Unterricht (Z.397-399) einfordern und sich daher für Theorien, die dieses schnell verfügbare und uneingeschränkt in der Praxis anwendbare Wissen nicht liefern können, nicht ausreichend interessieren. In der Folge würde dieses Theoriewissen nicht aufgenommen und die Studierenden hätten den Eindruck, "im Lehramtsstudium nichts zu lernen" (Z.396f.). Ausgehend

von ihren Überlegungen, wie die angehenden Lehrer*innen aus ihrer "gelangweilten Teilnahme" gerissen und zu einer "Forschungshaltung" gegenüber Studium und Praktika angeregt werden könnten (Z.384-386), formuliert D14 als epistemologische Überzeugung, dass das Interesse der Studierenden stärker in den Mittelpunkt gestellt werden müsse, da man sich nur das effektiv erarbeiten und merken könne, was einen auch selbst interessiere. Als Sozialwissenschaftler*in mit den Schwerpunkten Kommunikation und soziale Intervention, die insbesondere die Bedeutung der Reflexion der eigenen (Lehrer*innen-) Rolle sowie die Relevanz von Identitäts-, Interaktions-, Lern- und konstruktivistischen Theorien betont, möchte die Dozent*in zudem bei den Studierenden eine für das eigene Studium selbstverantwortliche Haltung fördern. Diese soll unter der Fragestellung "Was will ich lernen, was interessiert mich wirklich?" (Z.560f.) selbstgesteuerte Zugänge zu wissenschaftlichem und praktischem Wissen ermöglichen. Als didaktischen Lösungsansatz formuliert D14 daher, Studierende im Rahmen von Fallarbeit über selbst erfahrene *critical incidents*, die ihnen "zu denken" gäben und sie "nachdenklich" machten (Z.322-324), für solche Theorien zu interessieren, die die Situation zu verstehen helfen könnten. Umgekehrt könne man das Erarbeiten von (vorgegebenen) Theorien dadurch fördern, dass man es mit der Aufgabe verknüpfe, die Theorie auf ihre (ggfs. bereits erlebte) Bedeutsamkeit für sich selbst bzw. für den eigenen künftigen Lehrer*innenberuf zu prüfen. [44]

Dozent*in D7 berichtet, dass viele Studierende in der Reflexion von Praxissituationen das Beobachtete ausschließlich mit persönlich Erlebtem, eigenen Emotionen und normativen Einstellungen verknüpften und entsprechend theorielos argumentierten. Als Begründung formuliert die Dozent*in, dass diese Studierenden schlicht noch nicht genügend Erfahrung mit Reflexion als wichtigem Aspekt von Professionalisierung und professionellem Lehrer*innenhandeln besäßen. Sie hätten daher auch noch nicht erkannt, dass man Theorie (und Empirie) zum Verstehen und Weiterentwickeln der komplexen Schulpraxis brauche, da Analysen sonst oberflächlich, unstrukturiert und beliebig blieben. D7 ist wie D1 Sonderpädagog*in und bezieht wie diese deutlich praxisbezogene Theorien in ihre Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem ein. Für D7 ist dieser Aspekt jedoch insofern zentral, als nach ihrer epistemologischen Überzeugung gute Theorie-Praxis-Bezüge nur mit solchen Theorien möglich sind, die "praktisch anwendbar" bzw. "praxisrelevant" (Z.303f.) sind. Dabei konkretisiert die Dozent*in ihre Überzeugungen am Beispiel von Modellen zu Lern- und Verhaltensstörungen, die man "quasi direkt mit in den Unterricht nehmen" könne (Z.304-306). Aus diesen Überlegungen leitet D7 als ersten didaktischen Lösungsvorschlag die Arbeit mit Vignetten ab, in denen reale Schulsituationen beschrieben werden: Stelle man den Studierenden die Aufgabe, diese Situationen zu erklären, dann könne – über die Erzeugung einer "gewissen Ratlosigkeit" (Z.376) – bei ihnen die Einsicht gefördert werden, Hilfe in Form eines theoretischen Modells zu benötigen. Das dann durch die Lehrperson vorgestellte praxisnahe Modell erhielte auf diese Weise die erforderliche Aufmerksamkeit und Motivation durch die Lernenden. [45]

Dozent*in D12 beobachtet zwar auch, dass die Studierenden Theorie und Praxis in ihren Lehrformaten zu wenig aufeinander beziehen. Die Gründe dafür sieht D12 jedoch weniger bei den Studierenden, die zwar "ungeübt", aber durchweg "offen" und bereit zu theoriebasierter Reflexion seien. Stattdessen richtet die Dozent*in ihren Blick auf eine übergeordnete organisatorische bzw. bildungspolitische Ebene, was ihr fachdisziplinärer Hintergrund als internationale Lehr-Lern-Forscher*in im Grunde auch nahelegt. Entsprechend erfolgt auch ihre Problemattribuierung: So schoben schlechte organisatorische Rahmenbedingungen – z.B. der geringe bildungswissenschaftliche Anteil des Lehramtsstudiums, unzureichende zeitliche Ressourcen der Schulmentor*innen oder ungeeignete Vorgaben des Schulministeriums – die Bringschuld für die Kompetenzgewinnung nahezu ausschließlich den Studierenden zu. Als epistemologische Überzeugung formuliert D12 daher zum einen, dass studentisches Lernen geeignete bildungspolitische Lösungen in Form besserer Rahmenbedingungen in Schule und Universität benötige; zum anderen konstatiert die Dozent*in (ähnlich wie D11), dass die Studierenden mehr Zeit bräuchten, um ihre unhinterfragten, subjektiven Theorien "wissenschaftlich auszuarbeiten und zu begründen" (Z.213). Ihre didaktischen Ableitungen bleiben insofern relativ abstrakt, als D12 lediglich betont, dass es in Theorie-Praxis-Formaten einer stärkeren Abstimmung zwischen Lehrenden von Universität und Schule sowie zwischen den Hochschullehrenden selbst (und zwar sowohl zwischen den Bildungswissenschaftler*innen und den Fachdidaktiker*innen als auch zwischen den Lehrenden der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung) bedürfe. Für konkrete(re) didaktische Umsetzungen verweist die Dozent*in lediglich auf Lehr-Lern-Settings in der finnischen Lehrer*innenbildung; so hätten Lehrer*innen dort bspw. mehr Zeit für die Beratung und Betreuung von Lehramtsstudierenden, weil sie dafür in ihrem Unterrichtsdeputat entlastet würden. Da das Problem der unzureichenden Theorie-Praxis-Verknüpfung also ihrer Ansicht nach keine von den Studierenden zu verantwortende Problematik ist, nehmen ihre epistemologischen Überzeugungen – im Gegensatz zu denen der fünf o.g. Hochschullehrenden – auch keinen (erkennbaren) Bezug auf ein Wissenschaftsverständnis in dem Sinne, dass den Studierenden zunächst eine spezifische Bedeutung bzw. Funktion von Theorie(n) zu vermitteln sei. Stattdessen bildet sich der eigene fachdisziplinäre Hintergrund (als internationale Lehr-Lern-Forscher*in) in einem Wissenschaftsverständnis ab, das sich auf institutionelle Bedingungen und Voraussetzungen von Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn richtet. Dieses Verständnis fließt insofern in die epistemologischen Überzeugungen ein, als studentisches Lernen an deutschen Universitäten ähnlich günstige Rahmenbedingungen benötige, wie sie an kanadischen und skandinavischen Hochschulen zu finden seien. [46]

Im Fallvergleich wird deutlich, dass trotz struktureller Gemeinsamkeit das Durchlaufen des *Modells epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung* unterschiedlich erfolgt. Welche konkreten Kontexte, Bedingungen, Strategien und Konsequenzen die epistemologischen Überzeugungen der Dozierenden haben, variiert von Fall zu Fall (in unterschiedlichem Ausmaß), ebenso wie die

epistemologischen Überzeugungen selbst. Im Sinne einer systematischen Vergleichbarkeit werden in der folgenden Tabelle 1 abschließend die in den untersuchten Fällen identifizierten epistemologische Überzeugungen einschließlich der ihnen vorgelagerten Problemattributionen verdichtet und gegenübergestellt.

Fall	Problemattribution	Epistemologische Überzeugungen
D11 (Bildungsforschung)	Eingeschränkte, persönlichkeitsbedingte Bereitschaft der Studierenden zu kritischer, theoriegeleiteter Reflexion schulischer Praxiserfahrungen	1. Den Studierenden muss die Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Theoriewissens für professionelles Lehrerhandeln verdeutlicht werden. 2. Um ein eigenes Theorieverständnis entwickeln zu können, müssen sich die Studierenden (zunächst) mit ihren persönlichen Arbeitstheorien auseinandersetzen.
D1 (Sonderpädagogik)	Verhinderung von wissenschaftlicher Reflexion pädagogischer Situationen durch eingefahrene (Praxis-) Muster und unzureichende Kompetenzen der Studierenden	Die Studierenden brauchen ausreichend Zeit und aufeinander aufbauende, kontinuierliche Lerngelegenheiten zur Entwicklung und Habitualisierung von Reflexion(-skompetenz).
D4 (Päd. Psychologie)	Überbewertung der eigenen subjektiven Perspektiven und die der schulischen Mentor*innen bei der Reflexion von Praxissituationen durch die Studierenden	Um ihre Perspektiven wissenschaftlich zu fundieren, brauchen die Studierenden ein wissenschaftstheoretisches Grundverständnis, das ihnen bei der Auseinandersetzung mit theoretischem und empirischem Wissen hilft.
D14 (Sozialwissenschaften)	Eingeschränkte Aufnahme von Theoriewissen, das als wenig praxisrelevant bzw. nicht anwendbar eingeschätzt wird, durch die Studierenden	Zur effektiven und nachhaltigen Erarbeitung von Theorien müssen die Interessen der Studierenden stärker einbezogen bzw. geweckt werden.

Fall	Problemattribution	Epistemologische Überzeugungen
D7 (Sonderpädagogik)	Begünstigung subjektiv-emotionaler Argumentationen durch unzureichende studentische Erfahrung mit theoriebezogener Reflexion	Um Theorie und Praxis gut aufeinander beziehen zu können, benötigen die Studierenden die Vermittlung ausgewählter praxisnaher und praxisrelevanter Theorien.
D12 (Internationale Lehr-Lern-Forschung)	Erschwerter studentischer Kompetenzerwerb durch schlechte organisatorische Rahmenbedingungen, so auch bei der Verknüpfung von theoretischem Wissen und schulpraktischen Erfahrungen	1. Studentisches Lernen benötigt geeignetere, bildungspolitisch gesteuerte Rahmenbedingungen in Universität und Praxisschule. 2. Damit die Studierenden ihre subjektiven Theorien wissenschaftlich bearbeiten können, brauchen sie mehr (Seminar-)Zeit.

Tabelle 1: Fallübersicht: Problemattributionen und epistemologische Überzeugungen [47]

5. Fazit

Ausgehend von der nach Bologna (wieder) verstärkt in den Blick genommenen Theorie-Praxis-Relationierung in der ersten, universitären Phase der Lehrer*innenbildung fokussiere ich in diesem Beitrag die Perspektive der Hochschullehrer*innen auf die Verschränkung von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) in entsprechenden hochschuldidaktischen Formaten. Es konnte gezeigt werden, dass die befragten Dozierenden in ihren Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem grundlegende Aussagen über ihre Überzeugungen zum Wissenserwerb in der Lehrer*innenbildung machen. So gehen sie zum einen auf Aspekte wie Struktur, Zusammensetzung und Anwendung(-smöglichkeiten) professionellen Lehrer*innenwissens ein; zum anderen führen sie Wissensbegründungen an und charakterisieren Wissensquellen im Kontext einer wissenschaftlichen Ausbildung. Damit bewegen sie sich im Bereich der epistemologischen Überzeugungen, die sich dem Modell von SCHOMMER (1990) folgend in *beliefs about knowledge* (bspw. die erste epistemologische Überzeugung von D11 bzgl. der Relevanz von Theoriewissen) und *beliefs about knowledge acquisition* (bspw. die zweite epistemologische Überzeugung von D11 zur Notwendigkeit der Erarbeitung studentischer Arbeitstheorien) unterteilen lassen. Nach ZINN (2013) schließen epistemologische Überzeugungen Annahmen über Ursache-Wirkungszusammenhänge im Lehr-Lern-Geschehen ein. Bisher wurde die Bedeutung dieser Annahmen jedoch nahezu ausschließlich für Lehr-Lern-Prozesse im schulischen Bereich festgestellt. Dass persönliche Überzeugungen

zu Wissen und Wissenserwerb auch für die universitäre Lehre bedeutsam sind (wie z.B. von MÜLLER et al. 2008 angenommen), zeigt sich insofern in den untersuchten Interviewdaten, als die Überzeugungen der Hochschullehrenden spezifische didaktische Bearbeitungsformen des Theorie-Praxis-Problems zur Folge haben, vergleichbar den in Abschnitt 1 benannten Vermittlungsstilen der Schullehrkräfte. Zentrales Ergebnis der hier vorgestellten Analysen zur Frage der Perspektive der Hochschullehrenden auf studentisches Lernen in Theorie-Praxis-Formaten der universitären Lehrer*innenbildung ist daher die Identifikation epistemologischer Überzeugungen als bedeutsame Scharnierstelle der hochschuldidaktischen Zugänge zum Theorie-Praxis-Problem. [48]

Dabei zeigt sich, dass der Blick der Dozierenden auf Wissenserwerbsprozesse – auch im gemeinsam durchgeführten Modellkolleg Bildungswissenschaften mit derselben Gruppe von Studierenden – zu unterschiedlichen epistemologischen Überzeugungen führt, die durch den jeweiligen fachdisziplinären Hintergrund der Befragten mitgeprägt werden. Eingeschlossen in diese epistemologischen Überzeugungen sind zudem grundlegende Vorstellungen über Stellenwert und Funktion von Theoriewissen in der Theorie-Praxis-relationierten Lehrer*innenbildung sowie davon abgeleitete Vorstellungen, wie und in welcher Reihenfolge theoretisches und praktisches Wissen vermittelt bzw. erworben werden sollte (vgl. Abschnitt 4.1). Diese Verständnisse lassen sich auf NEUWEGs (2004) Klassifizierung von Interpretationen des Verhältnisses von Wissen und Können beziehen, die auch Aspekte der Genese theoretischen und praktischen Lehrer*innenwissens einschließen. So weist bspw. der Zugang von Dozent*in D1, Theorie- und Praxiswissen parallel zu vermitteln, Ähnlichkeiten mit dem "Parallelisierungskonzept" (S.8) auf, nach dem ein "zeitliches Neben- und didaktisches Ineinander" (S.2) von Theorievermittlung und praktischer Erfahrung zu erfolgen hat. Das Verständnis von Dozent*in D11, die subjektiven Theorien der Studierenden enthielten bereits wissenschaftliche Bestände, derer sich die Studierenden nur nicht bewusst seien, enthält hingegen Charakteristika des "Prozeduralisierungskonzepts" (S.5). Dieses sieht als eine Variante der "Fundierungskonzepte" (S.2) Theoriewissen als Basis jeglichen professionellen Handelns und stellt daher in der Wissensvermittlung das Theoriewissen vor das Praxiswissen. [49]

Aus ihren epistemologischen Überzeugungen entwickeln die Hochschullehrenden ein breites Spektrum an Lösungsansätzen bzgl. des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer*innenbildung, wobei unterschiedliche Ebenen fokussiert werden: D11, D4 und D14 richten ihren Blick vornehmlich auf die *Ebene der studentischen Lerner*innen* und die Notwendigkeit, diesen theoretisches und/oder empirisches Wissen (bzw. die Relevanz dieses Wissens) für die Reflexion von Praxissituationen zu vermitteln. Die Dozierenden sprechen damit eine Aufgabe an, die universitärer Lehre auch in der Literatur vielfach zugeschrieben wird: den Studierenden erfahrbar zu machen, dass die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und empirischen Befunden subjektiv bedeutsam und hilfreich für (ihr) professionelles Lehrer*innenhandeln ist (HERZOG & VON FELTEN 2001; LEONHARD et al. 2016; WEYLAND & WITTMANN 2017). Denn (bloße) Erfahrung ist nicht mit professioneller Entwicklung identisch und

begründet noch keine Expertise (HASCHER 2005). Eine Überbewertung und einseitige Wertschätzung von Erfahrung würde daher eine "blinde Einsozialisierung in Praxis" (NEUWEG 2007, S.240) fördern und letztlich zu "subprofessionalem Handeln" (HASCHER 2005, S.44) führen. [50]

Die *curricular-institutionelle Ebene* und den Bedarf an geeigneten Lehr-Lern-Settings zum sukzessiven Wissens- und Reflexionskompetenzaufbau nehmen D1 und D7 in den Blick. Sie betonen, dass Reflexionskompetenz (und -bereitschaft) zum einen mithilfe geeigneter, kontinuierlicher Lernformate langsam aufgebaut, zum anderen durch die Auswahl unmittelbar praxisrelevanter Theorien unterstützt werden müsse. Während Überlegungen zur Schaffung kompetenzorientierter Hochschulformate allgemein auf Zustimmung stoßen (z.B. GRÖSCHNER & SEIDEL 2012; PELLERT 2016), wird – insbesondere in den Publikationen, die sich mit einer Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis beschäftigen – auf das Missverständnis hingewiesen, Universitäten müssten (und könnten) zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems ihre Lehrangebote einfach inhaltlich und methodisch "praxisrelevanter" ausrichten (z.B. NEUWEG 2011). CRAMER (2014) bspw. betont, dass wissenschaftliche Theorie stets eine kritische Distanz zur Handlungsebene wahre, wodurch sich erst eine produktive Beziehung zwischen Theorie und Praxis ergäbe. Ein technologisches Verständnis, nach dem sich Theorie (mehr oder weniger) direkt in Handlungsanleitungen überführen ließe, wird insbesondere mit dem Verweis auf die konstitutive Unterschiedlichkeit theoretischen und praktischen Wissens abgelehnt (z.B. HERZOG 2015; LEONHARD et al. 2016; PATRY 2014). [51]

D12 schließlich fokussiert die *bildungspolitische Ebene* und die Schaffung besserer Rahmenbedingungen an Universität und Ausbildungsschule. Dabei moniert die Dozent*in insbesondere die alleinige Zuweisung der Verantwortung für die Gestaltung der (intendierten) Professionalisierungsprozesse an die Studierenden. LEONHARD et al. (2016) verweisen darauf, dass der Bezug zwischen Theorie und Praxis notgedrungen individuell, d.h. durch die Studierenden zu leisten sei, da bspw. eine curriculare Kopplung universitärer Lehrinhalte mit Inhalten der Schulpraktika zum einen (institutionell) übergriffig, zum anderen organisatorisch nicht leistbar wäre²². Ähnlich berichten SCHUBARTH et al. (2012, S.140) – hier am Beispiel des Praxissemesters im Magister-Lehramtsstudium – von Problemen "aufgrund divergierender Erwartungshaltungen und fehlender Absprachen sowie unzureichender Ressourcen der beteiligten Akteure und Institutionen". Es bleibt abzuwarten, inwiefern die in den Bologna-Prozess gesetzten Erwartungen hinsichtlich einer intensivierten Theorie-Praxis-relationierten Lehrer*innenbildung hinter diesen organisatorischen bzw. strukturellen Hürden zurückbleiben (müssen)²³. [52]

22 Entsprechend empfehlen sie eine Unterstützung der Studierenden auf individueller Ebene, z.B. in Form von Mentoraten durch die Hochschullehrenden.

23 KEUFFER (2010) berichtet zudem von organisatorischen Grenzen, die sich erst durch die Modularisierung der neuen Bachelor-/Masterstudiengänge ergäben: So stoße die Lehre nicht zuletzt durch den erhöhten Prüfungsaufwand an quantitative Grenzen, die sich z.B. in einer Rückkehr zu Großvorlesungen und Klausuren zeigten; der Kompetenzaufbau in der Bachelor-/Master-Struktur sei eher breit angelegt, eine Entproblematisierung des Wissens bereits erkennbar. Entsprechend lassen sich in der Publikationslandschaft bereits

Die in diesem Beitrag vorgestellten Fallanalysen können bisherige Annahmen zum Einfluss fachspezifischer Wissenszugänge auf epistemologische Überzeugungen (z.B. MOSCHNER et al. 2005) empirisch bestätigen: Es zeigt sich, dass die zur Annäherung an das Theorie-Praxis-Problem von den Dozierenden im Interview herangezogenen eigenen Theoriezugänge ebenso fachkulturell geprägt sind wie die von ihnen beobachteten bzw. geschilderten studentischen Auseinandersetzungen mit den jeweils vermittelten Fachtheorien. Dabei sind sich die Dozierenden ihrer unterschiedlichen, disziplinär geprägten Zugänge durchaus bewusst. Interessanterweise führen die verschiedenen fachspezifischen Hintergründe, wie im Modell vereinfacht dargestellt, zwar schließlich zu abstrakten, von den einzelnen Fachdisziplinen losgelösten didaktischen Lösungsansätzen. Sie konzentrieren sich dabei auf eher allgemeine Gelingensbedingungen in Theorie-Praxis-relationierten Lehr-Lern-Settings, wie z.B. die Vermittlung der Bedeutung von Theoriewissen für die Reflexion von Praxissituationen. Die Fachspezifik verschwindet jedoch nur scheinbar bzw. fließt über das fachlich geprägte Wissenschaftsverständnis in die Lösungsansätze ein: So favorisiert bspw. die Psycholog*in D4, die sich explizit vom Konstruktivismus abgrenzt und als Strukturalistin von einer intersubjektiv teilbaren Realität ausgeht, ausdrücklich instruktionale Lehr-Lern-Settings zur Vermittlung der Theorien, die die Studierenden zur "Verwissenschaftlichung" ihrer subjektiven Arbeitstheorien benötigten (vgl. Abschnitt 4.3). Nach SODIAN et al. (2002) vertritt D4 damit eine traditionell-induktivistische Überzeugung, wonach das Lernen überwiegend ein Prozess des Faktensammelns ist. DUBBERKE et al. (2008) folgend verbirgt sich hinter dieser Ausrichtung ein transmissives assoziationspsychologisch-behavioristisches Lernkonzept, nach dem die Fakten von der Lehrperson auf die (eher passiven) Lernenden übertragen würden. In den Ausführungen der Bildungsforscher*in D11 lässt sich dagegen eine konstruktivistische Überzeugung (SODIAN et al. 2002) mit zugrundeliegenden konstruktivistischen Lerntheorien erkennen (DUBBERKE et al. 2008; siehe auch SMITH, MACLIN, HOUGHTON & HENNESSEY 2000): So bezieht sich D11 zum einen explizit auf den kritischen Konstruktivismus von REICH, zum anderen betont die Dozent*in die Wichtigkeit der aktiven, selbstständigen Erarbeitung wissenschaftlicher Theorien durch die Studierenden, auch über die Irritation subjektiver "Gewissheiten" in ihren Arbeitstheorien. [53]

Das im Rahmen der hier vorgestellten Analysen entwickelte *Modell epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden bzgl. Theorie-Praxis-relationierter Lehrer*innenbildung* integriert und erweitert bestehende Modelle zu epistemologischen Überzeugungen, insbesondere jedoch das "Modell zum Einfluss epistemologischer Überzeugungen auf das Lernen" von HOFER (2001, S.372). Diese vermutet einen generellen Einfluss epistemologischer Lehrer*innenüberzeugungen auf den Lernprozess der Schüler*innen (und zwar über das pädagogische Handeln), konzentriert sich dabei aber vornehmlich auf die epistemologischen Überzeugungen der *Lernenden* sowie deren Lernmotivation und -prozesse. Die hier vorgestellten Befunde ermöglichen zum

Überlegungen zu weiteren, durchgreifenderen Reformen der Lehrer*innenbildung finden, so z.B. die von MOEGLING (2017) initiierte Diskussion zu einer dualen, einphasigen Lehrer*innen-Erstausbildung mit durchgängiger Theorie-Forschung-Praxis-Verbindung.

einen eine Ausdifferenzierung der (in HOFERs Modell nur untergeordnet berücksichtigten) *Lehrendenaspekte* und erweitern zum anderen die bisherigen, überwiegend schulbezogenen empirischen Befunde (vgl. Abschnitt 1) durch eine Fokussierung auf die *universitäre, Theorie-Praxis-relationierte Lehrer*innenbildung*. Das dabei entwickelte Modell bietet Ansatzpunkte für das Verstehen spezifischer Bedingungen und Einflusskontexte auf die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden sowie deren (mögliche) Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. Dabei betont es insbesondere die Bedeutung der in der eigenen Hochschulpraxis gewonnenen Erfahrungen und Beobachtungen sowie die Bedeutsamkeit des jeweils fachdisziplinär geprägten Zugangs. [54]

Methodologische Kritik im Bereich der pädagogisch-psychologischen Forschung zu epistemologischen Überzeugungen bezieht sich insbesondere auf die bisherigen Zugangsweisen bei der Datenerhebung. TRAUTWEIN, LÜDTKE und BEYER (2004, S.196) stellen die Frage, "ob übliche Fragebogeninstrumente geeignet sind, die Gedankenwelt der Befragten adäquat zu repräsentieren". Dies gilt nach Ansicht der Autor*innen besonders für die Erfassung "fachspezifischer Unterschiede in allgemeinen epistemologischen Überzeugungen" (S.197). Um subjektive Wahrnehmungen, Verarbeitungsweisen und Begründungen bei der Annäherung der Hochschullehrenden an das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung erfassen und rekonstruieren zu können, wurden im Rahmen der hier vorgestellten Studie problemzentrierte Interviews mit narrativen Impulsen durchgeführt (WITZEL 2000, §1). Dadurch konnten auch, wie gezeigt, fachspezifische Aspekte erfasst bzw. identifiziert werden. MÜLLER et al. (2008) monieren zudem als methodologisches Forschungsdesiderat eine "abgrenzungsscharfe Identifikation der epistemologischen Überzeugungen von anderen erfassten Aspekten (z.B. Einflussfaktoren, Lehr- bzw. Lernverhalten)" (S.6). Mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie – und insbesondere durch die Orientierung an dem paradigmatischen Modell von STRAUSS & CORBIN (1996 [1990]) – konnten in den vorgestellten Analysen epistemologische Überzeugungen sowie deren ursächliche und kontextuelle Bedingungen, Strategien und Konsequenzen als (analytisch getrennte) Kategorien herausgearbeitet werden. Dabei können sich Analysen zum Lehr-Lern-Verhalten auf der Basis von Interviewdaten – im Gegensatz zur Analyse von aus Beobachtungen gewonnenen Daten – natürlich nur auf berichtete Beobachtungen und Erfahrungen beziehen. Zudem beruht das Modell epistemologischer Überzeugungen von Hochschullehrenden auf einer ersten, relativ kleinen Fallauswahl und ist daher an weiteren möglichen (Kontrast-) Fällen zu prüfen (STRÜBING 2011) und ggfs. zu ergänzen. Darüber hinaus muss in vertiefenden Analysen der vorliegenden Daten untersucht werden, welche zusätzlichen Einflussgrößen – neben dem fachdisziplinären Hintergrund und den eigenen Lehr-Lern-Erfahrungen – auf die epistemologische Überzeugungen von Hochschullehrenden einwirken sowie welche (handlungsleitenden²⁴) Konsequenzen diese Überzeugungen für diese spezifische Form der Lehrer*innenbildung haben. [55]

24 Zum kritischen Verhältnis zwischen berichteten und aus gezeigtem Verhalten abgeleiteten Überzeugungen siehe KLOPP und STARK (2016).

Literatur

- Artmann, Michaela & Herzmann, Petra (2016). Portfolioarbeit im Urteil der Studierenden – Ergebnisse einer Interviewstudie zur LehrerInnenbildung im Kölner Modellkolleg. In Sascha Ziegelbauer & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S.131-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, Michaela & Herzmann, Petra (2018). Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen erfahrungsbasierten Motivationen und fachlichen Orientierungen. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S.56-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, Michaela; Michalak, Magda & Rohr, Dirk (2012). Theorie-Praxis-Bezug. In Dirk Rohr & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung bis zur Implementierung* (S.70-73). Münster: Waxmann.
- Artmann, Michaela; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus & Proske, Matthias (2017). Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 216-233.
- Aßbeck, Johann (2016). Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma?. In Friederike Klippel (Hrsg.), *Teaching languages – Sprachen lernen* (S.113-122). Münster: Waxmann.
- Birke, Peter; Rosman, Tom & Mayer, Anne-Kathrin (2016). Entwicklung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie und Informatik. In Anne-Kathrin Mayer & Tom Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S.101-119). Lengerich: Pabst.
- Böhm, Andreas; [Legewie, Heiner](#) & Muhr, Thomas (2008). Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. *Forschungsbericht*, Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache), Technische Universität Berlin, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-26629> [Zugriff: 14. Februar 2019].
- Cramer, Colin (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmungen des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344-357.
- Dann, Hanns-Dietrich (1994). Pädagogisches Verstehen. In Kurt Reusser (Hrsg.), *Verstehen: psychologischer Prozeß und didaktische Analyse* (S.163-182). Bern: Huber.
- Daura Toyos, Florencia Teresita (2014). Los docentes universitarios y su concepción sobre el aprendizaje, la autorregulación y la personalización educativa. Un análisis desde la teoría fundamentada. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), Art. 8, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.2.2019> [Zugriff: 3. Juli 2018].
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. Marburg: Eigenverlag, <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> [Zugriff: 5. September 2017].
- Dubberke, Tamar; Kunter, Mareike; McElvany, Nele; Brunner, Martin & Baumert, Jürgen (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 193-206.
- Gebauer, Miriam M.; Mönig, Stephanie & Bos, Wilfried (2017). Zur Bedeutung von erkenntnistheoretischen Vorstellungen über Lehren und Lernen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern. In Andrea Bernholt, Hans Gruber & Barbara Moschner (Hrsg.), *Wissen und Lernen* (S.163-180). Münster: Waxmann.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In Wilfried Schubart, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Carolin Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S.171-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz & Renkl, Alexander (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?. In Heinz Mandl & Jochen Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze* (S.139-156). Göttingen: Hogrefe.

- Haas, Anton (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In Anne A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S.5-19). Tübingen: Huber, http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/1050/1/Vom_Wissen_zum_Handeln.pdf [Zugriff: 16. Mai 2017].
- Hascher, Tina (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(1), 39-45.
- Hedtke, Reinhold (2003). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug*, http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf [Zugriff: 5. Mai 2017].
- Herzog, Walter (2015). Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 152-163.
- Herzog, Walter & von Felten, Regula (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(1), 17-28.
- Hofer, Barbara K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and transfer. *Educational Psychology Review*, 13, 353-383.
- Hofer, Barbara K. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39 (1), 1-3.
- Hofer, Roger (2012). *Wissen und Können. Begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Kelle, Uwe (2011). "Emergence" oder "Forcing"? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In Günter Mey & Katja Mrucek (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S.235-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuffer, Josef (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 51-67.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf [Zugriff: 3. Juli 2018].
- Klopp, Eric & Stark, Robin (2016). Persönliche Epistemologien – Elemente wissenschaftlicher Kompetenz. In Anne-Kathrin Mayer & Tom Rosmann (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S.39-70). Lengerich: Pabst.
- König, Johannes; Lammerding, Sandra; Nold, Günter; Rohde, Andreas; Strauß, Sarah & Tachtsoglou, Sarantis (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320-337.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 18. September 2017].
- Kramer, Charlotte; König, Johannes; Kaiser, Gabriele; Ligtvoet, Rudy & Blömeke, Sigrid (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Supplement 1), 137-164.
- Kunter, Mareike; Linniger, Christina; Schulze-Stocker, Franziska; Kunina-Habenicht, Olga & Lohse-Bossenz, Hendrik (2013). Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. *Bericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/Archiv/2014/2014_05_12-Vorbereitungsdienst/03d-BilWiss-Gesamtbericht.pdf [Zugriff: 18. September 2017].
- Kunze, Katharina (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S.214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Leonhard, Tobias; Fraefel, Urban; Jünger, Sebastian; Kosinar, Julia, Reintjes, Christian & Richiger, Beat (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79-98.
- Mayer, Anne-Kathrin & Rosmann, Tom (2016). Epistemologische Überzeugungen und Wissenserwerb in akademischen Kontexten. In Anne-Kathrin Mayer & Tom Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft – Epistemologische Überzeugungen* (S.7-23). Lengerich: Pabst.
- Merk, Samuel; Cramer, Colin & Bohl, Thorsten (2016). Prädiktive Effekte domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen angehender Lehrerinnen und Lehrer auf deren Bedeutsamkeitseinschätzung allgemeinen pädagogischen sowie fachdidaktischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 458-473.
- Merk, Samuel; Schneider, Jürgen; Syring, Marcus & Bohl, Thorsten (2016). Pädagogisches Kaffeekränzchen oder harte empirische Fakten? Domänen und theoriespezifische epistemologische Überzeugungen Lehramtsstudierender bezüglich allgemeinen pädagogischen Wissens. In Anne-Kathrin Mayer & Tom Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft. Epistemologische Überzeugungen* (S.71-100). Lengerich: Pabst.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In Günter Mey, Katja Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S.11-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moegling, Klaus (2017). Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchdacht und geplant. *Schulpädagogik heute*, 8(15), 1-34, http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft15/01_Eroeffnung/01_01.pdf [Zugriff: 5.Februar 2019].
- Moschner, Barbara; Gruber, Hans & die Studienstiftungsarbeitsgruppe EPI (2005). Epistemologische Überzeugungen. *Forschungsbericht Nr. 18*, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung, Universität Regensburg.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*, https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Praxisphasen/Praxissemester/Rahmenkonzeption_Praxissemester.pdf [Zugriff: 21. August 2018].
- Müller, Sarah; Paechter, Manuela & Rebmann, Karin (2008). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 14, http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf [Zugriff: 15.Mai 2017].
- Neuweg, Georg Hans (2004). Figuren zur Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In Bernd Hackl & Georg Hans Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S.1-26). Münster: Lit.
- Neuweg, Georg Hans (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 12, http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf [Zugriff: 21. August 2018].
- Neuweg, Georg Hans (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Verzahnung" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33-45.
- Neuweg, Georg Hans (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In Julia Kosinár, Sabine Leineweber & Emanuel Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen* (S.31-46). Münster: Waxmann.
- Patry, Jean-Luc (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S.30-44). Münster: Waxmann.
- Pellert, Ada (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In Eva Cendon; Anita Mörtz & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S.69-85). Münster: Waxmann.
- Perry, William G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.

- Rott, Benjamin; Leuders, Timo & Stahl, Elmar (2014). "Wie sicher ist Mathematik?" – epistemologische Überzeugungen und Urteile und warum das nicht dasselbe ist. In Jürgen Roth & Judith Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S.1011-1014). Münster: WTM.
- Schommer, Marlene (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge and learning on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm & Maud Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S.137-169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüpbach, Jürg (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine "Nahtstelle" von Theorie und Praxis?*. Bern: Haupt.
- Schüssler, Renate; Schöning, Anke; Schwier, Volker; Schicht, Saskia; Gold, Johanna & Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smith, Carol L.; Maclin, Deborah; Houghton, Carolyn & Hennessey, M.Gertrude (2000): Sixth grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on epistemological development. *Cognition and Instruction*, 18, 349-422.
- Sodian, Beate; Thoermer, Claudia; Kircher, Ernst; Grygier, Patricia & Günther, Johannes (2002). Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 45, 192-206.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996 [1990]). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2011). Theoretisches Sampling. In [Ralf Bohnsack](#), [Winfried Marotzki](#) & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S.154-155). Opladen: Budrich.
- Strübing, Jörg (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In Christian Pentzold, Andreas Bischof & Nele Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory* (S.27-52). Wiesbaden: Springer VS.
- Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver & Beyer, Beate (2004). Rauchen ist tödlich, Computerspiele machen aggressiv? Allgemeine und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(3/4), 187-199.
- Urhahne, Detlef (2006). Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 189-198.
- Wahl, Diethelm (1979). Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11, 208-217.
- Wahl, Diethelm (2008). Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln in der Lehrerbildung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 14(1), 88-102.
- Wernet, Andreas & Kreuter, Vera (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In Wilfried Schubarth, Karsten Speck & Andreas Seidel (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat* (S.183-196). Frankfurt/M.: Lang.
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2017). Praxissemester en vogue. In Renate Schüssler, Anke Schöning, Volker Schwier, Saskia Schicht, Johanna Gold & Ulrike Weyland (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S.17-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- [Witzel, Andreas](#) (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>. [Zugriff: 3. Juli 2018]
- Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2012). *The problemcentred interview*. London: Sage.
- Zinn, Bernd (2013). *Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden*. Münster: Waxmann.

Zur Autorin

Dr. *Michaela ARTMANN* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Habilitandin im Arbeitsbereich Empirische Schulforschung des Departments Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln. Sie forscht zum Theorie-Praxis-Bezug und zum Aufbau von Professionswissen in der universitären Lehrer*innenbildung und lehrt zu den Themenbereichen Heterogenität in Schule und Unterricht, Unterricht als Interaktion und Geschlechterverhältnisse in der Bildung.

Kontakt:

Dr. Michaela Artmann
Empirische Schulforschung, Qualitative Methoden
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Innere Kanalstr. 15
D-50823 Köln

Tel.: +49-(0)221-470-1461

E-Mail: michaela.artmann@uni-koeln.de

URL: <http://www.hf.uni-koeln.de/31819>

Zitation

Artmann, Michaela (2019). "Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert." Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung [55 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* / *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 4, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3129>.